

Schwentesius, Anja

## **Kindheitspädagogik und Professionalisierung. Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge**

*Borke, Jörn [Hrsg.]; Schwentesius, Anja [Hrsg.]; Sterdt, Elena [Hrsg.]: Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung. Kronach : Carl Link 2017, S. 179-200. - (Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Schwentesius, Anja: Kindheitspädagogik und Professionalisierung. Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge - In: Borke, Jörn [Hrsg.]; Schwentesius, Anja [Hrsg.]; Sterdt, Elena [Hrsg.]: Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung. Kronach : Carl Link 2017, S. 179-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185371 - DOI: 10.25656/01:18537

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185371>

<https://doi.org/10.25656/01:18537>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Berufsfeld Kindheitspädagogik

Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien  
zu zentralen Themen der Frühen Bildung

Jörn Borke, Anja Schwentesius & Elena Sterdt (Hrsg.)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Sprecherkreises vom Forschungsnetz Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt (FFB) .....	7
Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers.....	9
<b>I Kindheitspädagogische Bildungsprozesse</b>	
Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis..... <i>Annette Schmitt</i>	17
Kinder als Akteure? – Eine Analyse von Fotos aus der pädagogischen Dokumentation eines Kindergartens .....	27
<i>Claudia Dreke</i>	
<b>II Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) in der Kita</b>	
»Früh übt sich ...!« – Mathematische Förderung kleiner und großer Mathehelden .....	51
<i>Wolfgang Lehmann, Ines Müller &amp; Jeanne Rademacher</i>	
Verbesserung des visuellen Arbeitsgedächtnisses durch aktive Filmrezeption bei Kindern ab 3 Jahren .....	73
<i>Martin L. Pittorf, Anna Werner &amp; Wolfgang Lehmann</i>	
<b>III Die Bedeutung von Kultur, Kontext und Vielfalt</b>	
Mit Kindern in die Welt hinaus: Praxisforschung zur Ontogenese von Inklusion und Exklusion für eine wissenschaftlich fundierte Pädagogik der Vielfalt .....	83
<i>Katrin Reimer-Gordinskaya</i>	
»Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen.« – Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik .....	99
<i>Jörn Borke &amp; Anja Schwentesius</i>	
<b>IV Belastung und Resilienz</b>	
Belastungen bei Erzieherinnen und Erziehern – Grundlagen und Ergebnisse .....	121
<i>Bernd Rudow</i>	
Schätze heben – Modellprojekt zur Resilienzförderung in Kindertagesstätten .....	141
<i>Claudia Bachtenkirch &amp; Julia Chrapa</i>	

Bewegungsverhalten und Bewegungsförderung von Kindern im Vorschulalter – eine sozioökologische Perspektive.....	153
<i>Elena Sterdt</i>	
»Sonnenschein oder Störenfried?« – Ein systemischer Blick auf verhaltensauffällige Kinder .....	169
<i>Jeanne Rademacher, Ines Müller &amp; Wolfgang Lehmann</i>	
<b>V Professionalisierung des Feldes der Kindheitspädagogik</b>	
Kindheitspädagogik und Professionalisierung – Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge.....	179
<i>Anja Schwentesius</i>	
Zehn Jahre Teilakademisierung der Frühpädagogik – Die Erwartungen und der Grad ihrer Einlösung.....	201
<i>Peer Pasternack</i>	
Autoren und Autorinnen.....	211

# Kindheitspädagogik und Professionalisierung – Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge

*Anja Schwentesius*

## **1 Einleitung**

Ein Blick in die Geschichte der Kindheitspädagogik in Deutschland zeigt weitreichende Veränderungen für den Bereich der institutionellen frühen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern. Zu denken ist dabei zunächst an Friedrich Fröbel, der bereits 1840 den Kindergarten als erste Stufe im Bildungssystems und damit überhaupt eine institutionelle Bildungseinrichtung für Kinder vor der Schule etablierte. Gefolgt von der Pädagogik Maria Montessoris in den 10er, der Waldorf-Pädagogik in den 20er und der Reggio-Pädagogik sowie dem Situationsansatz in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, um nur einige der wichtigsten Strömungen zu nennen (Schwentesius, 2016).

Trotz dieser Bemühungen und (Weiter-)Entwicklungen scheint einer Diskussion um das Verhältnis von Profession und Kindheitspädagogik bzw. bezogen auf die Wahrnehmung und Definition der Handlungen von pädagogischen Fachkräften in Bildungsinstitutionen vor der Schule im Sinne professioneller Handlungstätigkeiten erst seit den OECD-Berichten und in etwa zeitgleich veröffentlichten neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Potenzial der frühen Bildungschancen, z.B. aus den Neurowissenschaften, der Entwicklungspsychologie, der Bindungsforschung oder auch Biologie, eine erhöhte Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit und Politik zuzukommen. Und gegenwärtig – so wirkt zumindest der erste Anschein – mit durchaus erfolgsversprechendem Ausgang, indem ausgehend von einer Diskussion um die Qualität in Institutionen der frühen Bildung für diesen Bereich spezifische Studiengänge eingeführt wurden und damit eine Teilakademisierung der Kindheitspädagogik begonnen hat (siehe hierzu auch Pasternack in diesem Band).

Die im Voraus und in der Folge der Implementierung der Studiengänge geführten Diskussionen um eine damit einhergehende Qualitätssteigerung bzw. Professionalisierung in den Einrichtungen wurden vordergründig (empirisch) auf der Ebene der Anforderungen in der Praxis geführt (z.B. Bertelsmann Stiftung, 2016; Cloos, 2008; Jooß-Weinbach, 2012; Kucharz et al., 2014; Kuhn, 2013; Nentwig-Gesemann et al., 2011; Viernickel et al., 2013). Auch liegen erste Ergebnisse dazu vor, welche von den Erwartungen an die Teilakademisierung der Kindheitspädagogik erfüllt wurden (Keil, 2013; Keil & Pasternack, 2016; siehe hierzu auch Pasternack in diesem Band).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach einer Analyse über die Bedeutung der Einführung und Etablierung der Studiengänge auf einer formalen professionstheoretischen Ebene, bei der dem Anliegen nachgegangen wird, inwiefern sich rückgreifend auf Diskurse zu Profession bzw. Professionalisierung eines Feldes die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge für das Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession darstellt.

Diese Analyse ist zum einen wichtig, da die jahrelange Zuschreibung der Mütterlichkeit und weiblichen biografischen Zufälligkeit (Rabe-Kleberg, 1999, 2003) an dieses Berufsfeld durch die Spezifizierung und Qualifizierung nunmehr überwunden werden kann. Zum anderen ist sie entscheidend für die Profilbildung und Abgrenzung der akademischen (Teil)Disziplin Kindheitspädagogik, um so eine (mögliche) Beanspruchung der Verantwortlichkeit für einen spezifischen gesellschaftlichen Teilbereich aufzuzeigen; verbunden mit dem Anspruch auf das Label ‚Profession(alität)‘ (Abbott, 1988) und einer statuspolitischen Aufwertung der Berufsfelder von Kindheitspädagog/innen (Cloos, 2008).

Anliegen des vorliegenden Beitrages ist es, anhand der Auseinandersetzung mit entscheidenden Professionsdiskursen aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert, als die bis dato für Professionsdiskurse wichtigste Epoche, aufzuzeigen, inwiefern sich das theoretische Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession darstellt. Dazu werden zentrale Charakteristika von Professionalität bzw. professionellem Handeln sowie deren Veränderung aus den interdisziplinären Professionsdiskursen herausgearbeitet und jeweils speziell auf das Arbeitsfeld Kindheitspädagogik übertragen. Es wird verdeutlicht, dass sich viele Merkmale ebenfalls in der Handlungspraxis von kindheitspädagogischen Fachkräften zeigen, aber in den Theorien auch zentrale Bestandteile von Profession bzw. professionellem Handeln genannt werden, die eine Wahrnehmung des Handlungsfeldes Kindheitspädagogik als Profession erschweren bzw. gänzlich verhindern, da diese aufgrund der bis vor Kurzem ausschließlich vorliegenden Breitbandausbildung an Fachschulen nicht gegeben waren. Hier bietet die Implementierung und Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen Möglichkeiten und Chancen, das Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession aus einer professionstheoretischen Perspektive neu/anders zu denken.

## **2 Professionsdiskurse – Entwicklungen, Veränderungen und Definitionen von Profession(alität)**

Im Unterschied zur Kindheitspädagogik kann man in den Sozialwissenschaften allgemein mit Blick auf die Auseinandersetzungen mit Profession, Professionalität bzw. professionellem Handeln nicht von einem neuen Phänomen sprechen. Vielmehr zeigen die letzten vierzig Jahre umfassende professionstheoretische Analysen, Diskurse und Theorien, die sich unterschiedlich ausgeprägt mehr oder weniger auf die spezifischen Handlungsfelder von Sozialwissenschaftler/innen beziehen. Den Ausgangspunkt bildet dabei oftmals eine über die fehlende Übertragbarkeit auf die Sozialwissenschaften begründete Kritik am strukturfunktionalistischen Ansatz von Talcott Parsons, als einen der ersten Vertreter von Professionstheorien. Nach einer

kurzen Darstellung des Ansatzes werden im Folgenden der strukturfunktionale Ansatz von Ulrich Oevermann, die systemtheoretischen Ansätze von Niklas Luhmann und Rudolf Stichweh sowie die interaktionistische Perspektive von Fritz Schütze als jene die Sozialwissenschaften dominierenden Ansätze dar- und den Anforderungen des Handlungsfeldes der Kindheitspädagogik gegenübergestellt, um sowohl Übereinstimmungen als auch Abgrenzungen zu verdeutlichen.

### **Der strukturfunktionalistische Ansatz**

Der strukturfunktionalistische Ansatz von Parsons stellt die Funktionen von Professionen für die (Aufrechterhaltung der) Gesellschaft als zentrales Charakteristikum heraus. Als konstitutives Merkmal moderner Gesellschaften versteht er dabei die Anwendung von wissenschaftlich generiertem Wissen auf Probleme der Gesellschaft durch Professionen (Parsons, 1968, S. 536). Ausgehend von einem postulierten Zusammenhang von individuellen und gesellschaftlichen Problemen sei es Aufgabe von Professionen, Menschen bei der Bewältigung von sozialen und technischen Problemen zu unterstützen, um so zur Ordnung der Gesellschaft beizutragen. Dabei attestiert er den Professionen mehr oder weniger Garantie bei der Lösung dieser Probleme. Dies wird möglich durch eine Konstruktion von professionellem Handeln als Technik, die in jeder Situation gleich anzuwenden sei, wobei kein Unterschied zwischen technischen und sozialen Problem vorliegen würde (Rabe-Kleberg, 2004, S. 2).

Allein anhand der bis hierher aufgeführten Charakteristika wird die Unmöglichkeit einer Übertragung dieses Ansatzes auf die Kindheitspädagogik deutlich. So sind vor dem Hintergrund der unterschiedlichen beteiligten Akteure mit ihren individuellen Erfahrungen, Erwartungen und Biografien die alltäglichen Situationen in den Institutionen nicht standardisierbar und das Handeln kann demzufolge nicht als bloße routinierte Praxis angesehen werden (Rabe-Kleberg, 2004). Darüber hinaus ist das Garantieren einer Lösung bei unterschiedlichen Ansichten sowie Bildungs- und Entwicklungsverläufen undenkbar. Dies würde vielmehr eine Objektposition des Kindes und der Familien voraussetzen, die zwar in der DDR-Pädagogik versucht wurde zu praktizieren, jedoch aufgrund der Individualität aller Beteiligten zu einem Gefühl des Scheiterns bei pädagogischen Fachkräften führen musste (Rabe-Kleberg, 2004; Schwentesius, 2016).

Um dieser, aus den Kausalitätsanforderungen resultierenden Konstruktion von technisierbaren Handlungen, gerecht zu werden, zeichnen sich für Parsons Professionen durch eine formale, systematische und auf akademischem Weg erlangte Ausbildung aus, die nach eigenen institutionellen Regeln abläuft und zu einem kulturell tradierten Zertifikat führt, mit welchem der Person exklusives Profession- und Spezialwissen attestiert sowie in institutioneller Form der Gesellschaft zur Verfügung gestellt wird. Entsprechend bildet für Parsons (1968) das Wissen den Werte- und Kontrollmaßstab für professionelles Handeln. Als weiteres Charakteristikum von Professionen nennt er eine relative Autonomie der Berufspraxis und eine am Gemeinwohl orientierte Berufsethik.



Legt man dem Berufsfeld von pädagogischen Fachkräften nun diese Definition zugrunde, erklärt sich eine fehlende Zuschreibung als Profession zum einen vor dem Hintergrund der fehlenden Autonomie innerhalb von Organisationen. Zum anderen verhindert die an Fachschulen erfolgte Breitbandausbildung, die für die Arbeit mit Menschen von null bis 27 Jahren qualifizieren soll, die von Parsons als Zeichen von Professionen beschriebene Spezialisierung bzw. ein hohes Maß an Spezialwissen als Grundlage der Arbeit mit Kindern vor der Schule. Entsprechend kann nach Etzioni (1969) – wenn überhaupt – von einer »Semi-Profession« gesprochen werden, bei der die Angehörigen ein geringes Maß an Spezialisierung aufweisen und keinen eigenen Expert/innenstatus besitzen, sondern ihr Wissen vielmehr aus der Forschung anderer Professionen rezipieren.

### Die strukturtheoretische Perspektive

An eben dieser Unmöglichkeit von einem Verständnis professionellen Handelns als Technik und dem damit einhergehenden Ausschluss der pädagogischen Praxis als Profession setzt Ulrich Oevermann (2002) an, indem er kritisiert, dass die klassische Theorie »in einer funktionalistischen Betrachtungsweise eine solche materiale Begründung wie selbstverständlich in Anspruch nahm« (Oevermann, 2002, S. 22), ohne dabei das strukturelle gemeinsame Handlungsproblem zu beachten oder diesem Bedeutung beizumessen. Dies greift er auf, indem er in seiner revidierten Professionstheorie Professionen nicht über äußere Merkmale definiert. Vielmehr fokussiert er rückgreifend auf den Lehrer/innenberuf auf die bestimmte Strukturlogik, die professionellem Handeln zugrundeliegen würde. Die professionelle Handlungspraxis beschreibt er dabei als eine gesteigerte Praxisform, die darauf zielt, stellvertretend für andere zu deuten (Oevermann, 1996, S. 70; 2002, S. 23). In der Folge sind professionell handelnde Personen in hohem Maße verantwortlich für die Stärkung der Autonomiepotenziale der Lebenspraxis anderer, die ihre Autonomie noch nicht erreicht oder kurzfristig bzw. andauernd darin beeinträchtigt sind (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000, S. 7). Daraus ergibt sich ein Abhängigkeitsverhältnis, da Klient/innen<sup>1</sup> die Bewältigung ihrer primären Lebenspraxis an wissenschaftliche Expertise delegieren (müssen) (Oevermann, 2002, S. 25).

Erkenntnistheoretisch geht es Oevermann (2002) um die Beschreibung und Analyse von diesem spannungs- und vertrauensvollen sowie störanfälligen Arbeitsbündnis zwischen Klient/innen und Professionellen, deren Struktur er mit Hilfe zur Selbsthilfe beschreibt. Vor diesem Hintergrund stellt eine über den gesamten Prozess vorliegende Autonomie der Klient/innen für ihn ein zentrales Charakteristikum des Arbeitsbündnisses dar (Oevermann, 2002, S. 25), was wiederum eine kontinuierliche Reflexion des Professionellen erfordern würde.

Übertragen auf den Bereich der Kindheitspädagogik lässt sich ebenfalls ein spannungsreiches, vertrauensvolles und störanfälliges *Arbeitsbündnis* identifizieren, obwohl der

---

1 In Anlehnung an die Arbeiten von Oevermann wird der Terminus »Klient/innen« für jene Personen verwendet, die sich im beschriebenen Abhängigkeitsverhältnis mit den professionell Handelnden befinden. Ausgangspunkt bei Oevermann ist dabei sein Rückbezug auf das klassische therapeutische Arbeitsbündnis bei der Konzeptionalisierung des pädagogischen Arbeitsbündnisses (Oevermann, 2002, S. 43).



Begriff hier zunächst irritierend erscheinen mag. Dennoch treffen hier Familien, Kinder und pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Erwartungen und Zielen aufeinander, wobei es sowohl mit Blick auf die Bildungsverständnisse der Ko-Konstruktion bzw. Selbstbildung als auch auf die geforderte Erziehungspartnerschaft immer darum gehen muss, die Autonomie aller Beteiligten zu erhalten. Darüber hinaus besteht für eine adäquate Interaktionsgestaltung die Notwendigkeit einer vertrauensvollen Basis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern als eine Bedingung für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse und damit für die Förderung von Autonomie. Dies wird vor dem Hintergrund der Bildungspläne häufig unter der Thematik der Bindung als Ausgangspunkt für Bildung postuliert (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006).

Um der Erhaltung der Autonomie und der Individualität des *Arbeitsbündnisses* gerecht zu werden, ist für Oevermann eine Nicht-Standardisierbarkeit der professionellen Handlungstätigkeit entscheidend, da »die stellvertretende Bewältigung einer Krise immer auf die Konkretion eines Falls in seiner historischen Eigenart und Eigenlogik bezogen ist« (2002, S. 30). Resultierend daraus und rückgreifend auf seine Kritik am strukturfunktionalistischen Ansatz konstruiert er professionelles Handeln nicht als standardisierte Wissensanwendung und somit als Technik. Vielmehr bedarf es für Oevermann (ebd.) der Kompetenz des hermeneutischen Sinn- und Deutungsverstehens sowie des situativen Urteilsvermögens. Letztendlich besteht für ihn die Strukturlogik von professionellem Handeln aus einer Kombination der Beherrschung von wissenschaftlich fundiertem Regelwissen und einem hermeneutischen Fallverstehen »in der Sprache des Falls selbst d.h. außerhalb des Bereichs deduktiver wahrer Theorieanwendung« (Oevermann, 1979, S. 6). Für den/die professionell Handelnde/n ergibt sich daraus die Herausforderung der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis am konkreten Fall und damit der gegensätzlichen Einheit von universalistischer Regelanwendung und dem spezifischen Verstehen des Einzelfalls inklusive der »widersprüchliche[n] Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung« (Oevermann, 1996, S. 77 f.).

Diese Spannungsverhältnisse zwischen der universalistischen Regelanwendung von Wissen und hermeneutischem Fallverstehen bzw. zwischen wissenschaftlich begründeter Wissensanwendung und erfahrungsbasierter Intuition lässt sich ebenfalls auf die kindheitspädagogische Handlungspraxis übertragen, genauer auf die Gestaltung des Alltags, die Interaktionen mit Kindern und Eltern und Vielem mehr, wo situativ vor dem Hintergrund der Anforderungen der Bildungspläne und der Individualität von Kindern und Familien gehandelt werden muss. Damit einher geht auch die von Oevermann (2002) beschriebene Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns, die sich aus der Arbeit mit individuellen Kindern und Eltern ergibt, die ganz unterschiedliche Biografien, Familienverhältnisse, Erfahrungen etc. aufweisen. Darüber hinaus liegt auch beim Erzieher/innenberuf fortwährend ein Entscheidungsdruck in komplexen Situationen vor, wobei das Handeln vor Außenstehenden, wie Eltern, Lehrer/innen, anderen Pädagog/innen etc. begründet werden muss. Das wiederum bedingt die von Oevermann (ebd.) beschriebene ausgeprägte Reflexionskompetenz, durch welche das eigene Handeln bzw. die eigene Wissensanwendung auf den speziellen Einzelfall kontinuierlich kritisch hinterfragt werden muss.

Trotz dieser aus Sicht der Autorin vorliegenden Parallelen, die zwischen dem Oevermann'schen Professionsverständnis und der Handlungspraxis in Kitas gezogen werden können, ist es Oevermann (2002) selbst, der der Kindheitspädagogik eine Professionalisierungsbedürftigkeit verneint. Indem er unter Rückgriff auf das psychoanalytische Stufenmodell Kindern unter fünf Jahren die Kompetenz abspricht, ein pädagogisches Arbeitsbündnis eingehen zu können und somit in seinen Überlegungen die Notwendigkeit einer Professionalisierung des Erzieher/innenberufs kategorisch ausschließt (Oevermann, 2002, S. 46 f.).

### **Der Systemtheoretische Ansatz**

An einer Unmöglichkeit der Technisierbarkeit von professionellem Handeln setzt auch der systemtheoretische Ansatz an, bei dem als Hauptvertreter Niklas Luhmann zu nennen ist. Wie bereits der strukturfunktionalistische Ansatz von Parsons betrachtet auch der systemtheoretische Ansatz die Funktionssysteme einer Gesellschaft, allerdings geht es dabei nicht um das Konkurrieren einer Vielzahl von Professionellen um Zuständigkeiten und Befugnisse, sondern um die Entwicklung von Professionen in bestimmten Funktionssystemen sowie die Bedeutung ihrer sozialen Funktion. Ausgehend von der Annahme, dass sich durch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in verschiedene Funktionssysteme Dualismen bilden würden, verortet Luhmann (1982) die Aufgabe von Professionen darin, die personale Umwelt zu verändern und dies insofern, als dass es für ihn jeweils eine gesellschaftlich präferierte Seite des binären Codes geben würden, die es zu erreichen gilt. Das sei in technisierbaren Gebieten, wie beispielsweise dem Wirtschaftssystem, aufgrund von kausalen Zusammenhängen leicht zu erreichen. In anderen Bereichen, beispielhaft werden hier von Luhmann das Erziehungs-, Rechts-, Religions- und Gesundheitsversorgungssystem genannt, gestalte es sich aufgrund der nicht vorliegenden kausalen Gesetzmäßigkeiten schwieriger (Luhmann & Schorr, 1982, S. 19). Diese seien aufgrund des Technologiedefizits auf eine Face-to-Face Interaktion angewiesen (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000, S. 6).

Charakteristisch für diese Interaktionen sind für Luhmann (1982) Riskanz und Unsicherheit über die Zielerreichung, da die komplexen Interaktionsprozesse nur schwer steuerbar sind, die Erreichung des positiven Wertes des Codes nur durch gegenseitige Kooperation möglich ist und professionell Handelnde ein bestimmtes Ergebnis nicht garantieren können.

Überträgt man diese Merkmale professionellen Handelns nun wieder auf das Handlungsfeld von Kindheitspädagog/innen wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte dort ebenfalls mit Ungewissheitsstrukturen und zu großen Teilen nicht formalisierbaren bzw. schwer steuerbaren Prozessen konfrontiert sind, da sie kontinuierlich auf die Kooperation mit Kindern, Eltern und anderen Akteuren im Feld angewiesen sind und aufgrund der unterschiedlichen und individuellen Strukturen, Erfahrungen und Erwartungen die Erreichung eines bestimmten Ergebnisses nicht garantieren können.

Dieses Handeln unter Ungewissheiten als Folge des Technologiedefizits wird ebenfalls von Rudolf Stichweh (1992) als weiteren Vertreter des systemtheoretischen

Ansatzes aufgegriffen. Die Ungewissheitsstrukturen resultieren für ihn aus den Situationen mit Personen, in denen der Professionelle unter Zeitnot und Entscheidungsdruck eine Lösungsstrategie für die individuellen Probleme wählen muss. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, benötigen Professionelle Stichweh folgend Urteilsfähigkeit, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Intuition sowie Risikofreudigkeit. Darüber hinaus ist für eine erfolgreiche Zusammenarbeit eine Vertrauensbasis zwischen Klient/in und Professionellem von Nöten (Stichweh, 2013, S. 296 f.).

Im Unterschied zu Oevermann verorten die Vertreter/innen des systemtheoretischen Ansatzes die Aufgabe von Professionen nicht in der stellvertretenden Deutung für den Laien, sondern in der Vermittlung »jenes von Unwägbarkeiten und Ungewissheiten gekennzeichnete[n] dreistellige[n] Verhältnis[ses] zwischen Professionellen und [...] [ihrer] Absicht, dem Klienten und seiner Haltung zur professionellen Absicht und dem zu vermittelnden Sachbezug« (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000, S. 7). Entsprechend integriert die Funktion von Profession einen Dienst am Individuum und an der Gesellschaft.

Rückbindend an das Handlungsfeld der Kindheitspädagogik zeigt sich dieses dreistellige Verhältnis dort in der Vermittlung zwischen den Vorgaben aus Bildungsplänen und Gesetzen, den eigenen Absichten und der Haltung der Kinder und der Familien zu dieser Absicht bzw. deren Bedürfnissen und Wünschen. Dabei sei explizit darauf hingewiesen, dass es bei der Arbeit in Kitas nicht »nur« darum geht, die Haltungen der Kinder zu berücksichtigen. Vielmehr müssen hier die Meinungen, Erwartungen und Haltungen der Bezugspersonen in dem durch Ungewissheit und Riskanz gekennzeichneten Verhältnis mitgedacht werden. Des Weiteren kann mit Blick auf den Alltag in Kitas auch von Zeitnot und Entscheidungszwang in komplexen Situationen gesprochen werden, was von pädagogischen Fachkräften die Kompetenzen der Urteilsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Risikofreudigkeit verlangt.

### **Interaktionistische, mikrotheoretische Perspektive**

Der interaktionistische Ansatz, zu deren Hauptvertreter/innen Fritz Schütze zählt, fokussiert aus einer mikrotheoretische Perspektive und vor dem Hintergrund der Analyse der Sozialen Arbeit auf die Binnenlogik pädagogischen Handelns, insbesondere auf die Interaktionen während des professionellen Handelns sowie auf die Darstellung der auftretenden Paradoxien und Spannungen als Kernelement. Schütze schreibt Professionen die gesellschaftlich determinierte Aufgabe der Bearbeitung von lebenspraktischen Konfliktsituationen von Klient/innen<sup>2</sup> zu, denen ihre biografische Lebensplanung und Lebensführung außer Kontrolle geraten ist und definiert sie als einen »von der alltäglichen Laienwelt, aber auch von anderen Expertensinnswelten relativ abgegrenzten Orientierungs- und Handlungsbereich, in welchem sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildete Berufsexperten gesellschaftlich lizenzierte Dienstleistungen für ihnen per gesellschaftlichem Mandat anbefohlene Klienten bzw. Abnehmer vollbringen« (Schütze, 1992, S. 135).

---

2 Der Terminus »Klient/in« ergibt sich bei Schütze aufgrund seiner Studien in der Sozialen Arbeit.

Entsprechend Oevermann, Luhmann und Stichweh relativiert auch Schütze die starke Betonung des wissenschaftlichen Expert/innenwissens und arbeitet in seinem Ansatz ebenfalls die Differenzen heraus, die sich zwischen Laien bzw. Klient/innen und den Professionellen ergeben. Schützes Verständnis von professionellem Handeln beruht auf einer Analyse und Herausarbeitung von Paradoxien, die von ihm als konstitutive Strukturmerkmale von professionellem Handeln dargelegt werden. Vor dem Hintergrund seiner empirischen Studien in der Altenberatung verfasste Schütze (2000) eine von ihm selbst als vorläufige und unabgeschlossen bezeichnete Liste von 15 Paradoxien des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit und weist darauf hin, dass diese Liste zwar »bereichsspezifisch« sei, sich aber in »institutionellen Abwandlungen [...] ähnlich thematisierte Paradoxien auch in anderen Professionen und ihren Handlungsfeldern finden« (Schütze, 2000, S. 78). Mit Blick auf eine professionstheoretische Analyse der Kindheitspädagogik scheinen dabei folgende Paradoxien von besonderem Interesse:

Eine erste ergibt sich für ihn aus »abgegrenzten höhersymbolischen Orientierungsbereichen« der Professionellen, die zu ausdauernden Interaktions- und Handlungsproblemen führen würden (Schütze, 1992). Das Problem liegt für ihn dabei in der ggf. zuweilen fehlenden bzw. eingeschränkten Kompatibilität zwischen dem am wissenschaftlichen und berufspraktischen Wissen ausgerichteten Handeln der Expert/innen und der Lebenswelt, -auffassung und -führung der Laien. Im Ergebnis kann es zu einem Wissens- und Vertrauensdilemma kommen, bei dem der Professionelle aufgrund seines Mehrwissen zwischen dem Schutz des Klienten bzw. der Klientin und der Zerstörung des Vertrauensverhältnisses über das Ausmaß vom Verschweigen entscheiden muss. In dem Sinne, dass bestimmte Deutungen, Handlungen und/oder Äußerungen des professionell Handelnden, die aus seinem Mehrwissen resultieren, konträr zu den Ansichten, Lebensentwürfen, Erwartungen etc. der Klient/innen liegen und so zu Unverständnis und/oder Abwendung führen können. Darüber hinaus kann das Zurückhalten von Wissen dazu führen, dass die Klient/innen nur noch als passive Objekte gesehen werden, an denen Professionelle abstraktes, theoretisches Wissen anwenden, da ihnen entscheidungs-, orientierungs- und einstellungsrelevante Fakten fehlen (ebd., S. 152).

Mit Blick auf die Kindheitspädagogik bleibt vor dem Hintergrund der Breitbandausbildung das Vorhandensein eines höhersymbolischen Orientierungsrahmens fragwürdig, dennoch kann von einem Wissens- und Vertrauensdilemma ausgegangen werden und das sowohl auf der Ebene pädagogische Fachkraft und Kind als auch auf der Ebene pädagogische Fachkraft und Eltern bzw. Bezugspersonen der Kinder. Vor dem Hintergrund eines (ko-)konstruktivistischen Bildungsverständnisses (siehe hierzu Schmitt in diesem Band) geht es mit Blick auf die Kinder dabei um eine Aushandlung zwischen dem Vertrauen in die Handlungskompetenzen, dem Wissen und den Fähigkeiten der Kinder bzw. einer Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen versus einem Strukturieren von Situationen vor dem Hintergrund von fehlendem Wissen über die Kompetenzen der Kinder, Gefahrenabwehr oder der Notwendigkeit des Einhaltens von bestimmten Zeiten bzw. Tagesstrukturen, was letztendlich zu einem Umgang mit dem Kind als passives Objekt führen kann.



In der Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten besteht die Paradoxie in der Aushandlung zwischen dem Auftreten als Expert/innen und der damit ggf. einhergehenden Gefährdung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf Augenhöhe, da erwartete Handlungsempfehlungen bzw. -anforderungen nicht kompatibel mit den elterlichen Bildungs- und Sozialisationstheorien sein können. Hier gilt es zwar vor dem Hintergrund einer von den Bildungsplänen geforderten Erziehungspartnerschaft grundsätzlich einen Konsens anzustreben, dies lässt sich in der Praxis aber nicht immer realisieren.

Die von Schütze (1992, S. 147 f.) als weitere Paradoxie beschriebene Erstellung einer Fallprognose auf einer unsicheren empirischen Basis und die zur leichteren Bearbeitung allgemeine Typisierung des konkreten Falls nimmt im Vergleich zur sozialen Arbeit in der Kindheitspädagogik formal keinen so ausgeprägten Stellenwert ein. Dennoch müssen Erzieher/innen, um die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern bestmöglich unterstützen und begleiten zu können, kontinuierlich mit einer zukunfts offenen Unsicherheit über eine potenzielle Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse durch ihr Verhalten prognostizieren. So gestalten pädagogische Fachkräfte den Alltag mit ganz unterschiedlichen Kindern und müssen mit dem Ziel einer bestmöglichen Unterstützung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder fortwährend entscheiden, ob sie sich eher zurücknehmen und beobachten oder sich direkt in die Aktivitäten der Kinder einbringen.

Das weiterhin von Schütze (2000) herausgearbeitete Adressat/innendilemma umfasst die Reichweite des Einbezugs der mit den Klient/innen oder der Situation in Verbindung stehenden Akteuren gegenüber der Fokussierung auf die Klientin/den Klienten bzw. eine Klient/innenpartei. Dies erscheint auf den ersten Blick in der Kindheitspädagogik durch die in den Bildungsplänen postulierten »Erziehungspartnerschaft« klar geregelt, der zufolge die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, in den meisten Fällen den Eltern, mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozess der Kinder als unabdingbarer Bestandteil deklariert wird. Dennoch kommt häufig anderen Akteuren neben den Eltern, wie Geschwistern, Freunden, Großeltern etc., eine wichtige Bedeutung für die Bildung und Entwicklung der Kinder zu. Inwiefern hier die Notwendigkeit und Möglichkeit eines Einbezugs gegeben ist, muss situativ von den pädagogischen Fachkräften entschieden werden und dies vor dem Hintergrund, dass Bedürfnisse und Erwartungen von Kindern, Eltern und anderen Akteuren durchaus different sein und zu einem spannungsreichen Handeln der Erzieher/innen führen können.

Eine weitere Paradoxie, jene zwischen sofortiger Intervention und geduldigem Abwarten (Schütze, ebd.), kann in der Kindheitspädagogik aus dem Bildungsverständnis der Ko-Konstruktion bzw. der Selbstbildung resultieren, welchem im Verständnis der Bildungspläne die eigenständige Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt als Ausgangspunkt und zentralem Charakteristikum von Bildungsprozessen zugrunde liegt. In der pädagogischen Handlungspraxis müssen pädagogische Fachkräfte diese Anforderung allerdings vor dem Hintergrund des Schutzes der einzelnen Kinder, der gegebenen Strukturen und/oder des Wohles der gesamten Gruppe der Kinder aushandeln und situativ entscheiden, wann eine autonome Ex-

ploration der Umwelt und ihrer Phänomene möglich und ab welchem Zeitpunkt dies vor dem Hintergrund des Alltags in der Kita nicht realisierbar ist. In diesem Zusammenhang ist auch die von Schütze (1992) aufgeführte Paradoxie des exemplarischen Vormachens versus der damit potenziell einhergehenden Unselbstständigkeit zu betrachten. Jenes stellt für ihn insofern eine Gefahr dar, als dass »aus dem exemplarischen Vormachen eine Dauerhilfe wird, die [Kompetenzen] zum Handeln und Sich-Verändern langfristig behindert oder gar entscheidend reduziert« (ebd., S. 162). Im Arbeitsfeld Kindheitspädagogik zeigt sich das insofern, als dass Erzieher/innen in jeder konkreten Situation neu entscheiden müssen, ob ihre Handlungen die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder unterstützen/fördern oder ggf. auch einengen/behindern können sowie was die gegebenen Rahmenbedingungen ermöglichen.

Darüber hinaus liegt für Schütze eine Spannung vor zwischen »den Zentralwerten der gesellschaftlichen Kollektivität«, gekennzeichnet durch knappe Mittel und Dienstleistungen, und dem Wohlergehen von Individuen und der damit einhergehenden Berücksichtigung ihrer Interessen (Schütze, 1996). In diesem Zusammenhang ist auch die Paradoxie zu nennen, die für Schütze aus der Zurechnung von Professionen zu Organisationen resultiert, da diese einerseits als das Instrument der professionellen Arbeit auftreten und andererseits Kontrollinstanzen darstellen, die einen Orientierungs- und Handlungsdruck aufgrund von Effektivitätskriterien auslösen. Ihre Funktion ist die Bereitstellung von wichtigen Informationen über mögliche Hilfestellungen, Methoden sowie Ressourcenbeschaffungen und Problembearbeitungen, allerdings, und darin besteht für Schütze die Problematik, vor dem Hintergrund unabänderlicher Zeit- und Kostenvorgaben. Damit einher gehen schablonisierte Maßnahmen, die weder den Fall in seiner Ganzheitlichkeit betrachten noch biografische Zusammenhänge mit einfließen lassen. Resultierend wird kontinuierlich zwischen den Organisations-, Steuerungs- und Verfahrensvorgaben der Träger und der individuellen Betrachtung und Behandlung des Einzelfalls verhandelt.

In der Kindheitspädagogik ist jene Spannung mit den seit Jahren geführten Diskussionen um einen angemessenen Erzieher/in-Kind-Schlüssel (z.B. Viernickel et al., 2013; Viernickel et al., 2015) wohl eine der meist diskutierten Paradoxien. Zentrale Frage dabei ist, wie unter den gegebenen Bedingungen dem von den Bildungsplänen geforderten individuellen Eingehen auf die Bedürfnisse, Interessen und Erwartungen von Kindern angemessen entsprochen werden kann. So sollen Erzieher/innen jedes Kindes in seiner Entwicklung individuell unterstützen und begleiten, die Anzahl der zu betreuenden Kindern (auch vor dem Hintergrund von Ausfall aufgrund von Urlaub und Krankheit) und die fehlenden zeitlichen Ressourcen für Beobachtung und Dokumentation, für Vor- und Nachbereitung, für Elternarbeit etc. lassen dies aber nur in einem bestimmten Rahmen zu. Im Ergebnis kann es unter Ausblendung der Individualität zu einer Verallgemeinerung des Einzelfalls kommen, aus dem (zuweilen) routinehaftes Handeln anstelle von individuellem Eingehen resultieren kann.

Die dargestellten Paradoxien stellen für Schütze einen unaufhebbaren Bestandteil des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit dar. Entsprechend ist Professio-

nalität für ihn nicht durch ein Ausblenden dieser Paradoxien, sondern durch einen angemessenen Umgang damit charakterisiert. Damit diese Herausforderung nicht zu Demotivation und Hemmung führt, müssen den Argumentationen Schützes (1992) folgend in diesem Feld ausgeprägte Selbstreflexions- und Selbstvergewisserungsverfahren vorliegen, wie Fallbesprechung und Supervision, deren Ziel eine bessere Kontrollierbarkeit der Paradoxien ist.

### **Zwischenfazit – Grenzen und Entwicklungspotenzial der Kindheitspädagogik aus professionstheoretischer Sicht**

Aus der Analyse des Handlungsfeldes von pädagogischen Fachkräften in Institutionen vor der Schule kristallisieren sich vor dem Hintergrund der aufgezeigten Professionsdiskurse weitreichende Übereinstimmungen zwischen dem Handeln in Kitas und den Definitionen von professionellem Handeln heraus. So finden sich dort ebenfalls Strukturen der Ungewissheit und Paradoxien. Auch bilden die Face-to-Face-Interaktionen den zentralen Bestandteil der Handlungen von pädagogischen Fachkräften, was die Voraussetzung eines vertrauensvollen aber auch störanfälligen Bündnisses inkludiert.

Entscheidende Unterschiede zeigen sich allerdings, wenn man ausgehend von der Breitbandausbildung an Fachschulen das Wissen und die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte betrachtet. Hier dürften weitreichende Differenzen zwischen den dargelegten postulierten Voraussetzungen für professionelles Handeln und jenen in sozialpädagogischen Ausbildungsstätten angestrebten Qualifizierungen vorliegen. Zu denken ist hier zunächst an eine Spezialisierung für eine bestimmte Altersgruppe und damit für einen bestimmten gesellschaftlichen Teilbereich, die durch die Breitbandausbildung, die für die Arbeit mit Individuen von 0 bis 27 Jahren vorbereiten soll, nicht in einem umfassenden Maße realisiert werden kann. Entsprechend kann nicht von einem Vorhandensein eines exklusivem Professions-/Spezialwissen ausgegangen werden. Damit in Verbindung steht die Entwicklung von professionellen Kompetenzen, wie der Reflexions-, Begründungs-, Legitimationskompetenz und Vielem mehr, deren Fehlen letztendlich dazu führen kann, dass die Ungewissheiten und Paradoxien als Teil professioneller Handlungspraxis nicht anerkannt werden und entsprechend auch kein angemessener Umgang damit angeeignet werden kann.

Inwiefern sich die bis vor Kurzem ausschließlich an Fachschulen vorliegende Ausbildung hemmend auf die Entwicklung eben dieser notwendigen Kompetenzen auswirkt, verdeutlicht Rabe-Kleberg (2003) anhand einer Auseinandersetzung mit den Diffusionssphären, die sich zwar durch die zunehmenden Dienstleistungsorientierungen mittlerweile auch in anderen/klassischen Professionen darstellen und somit den mit Professionalisierung verbundenen Anspruch verwässern würden, die aber von Beginn an charakteristisch waren für die Tätigkeiten von Erzieher/innen. Als eine erste Diffusion führt Rabe-Kleberg (2003) dabei die *zwischen Rollenerwartung, Funktionszuschreibung und Zuständigkeitsbereich* auf, die aufgrund der Kooperation mit unterschiedlichen an den Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder beteiligten Akteuren entsteht und zu ungeklärter und geteilter Verantwortung zwi-



schen pädagogischen Fachkräften und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten führen würde. Als entscheidende Ursache für einen unangemessenen Umgang damit sieht sie die fehlende Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte anhand von mangelndem Wissen. Damit in Zusammenhang stehen für sie auch fehlende Erkenntnisse und Studien aus der Forschung und die Zuschreibung des angeblich familienähnlichen Charakters der Institution. Aus der von ihr als zweites genannten *Diffusion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sowie zwischen persönlichen Eigenschaften und beruflich-fachlichen Qualifikationen* folgt, dass den pädagogischen Fachkräften Fähigkeiten zur Erforschung und Reflexion der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder oftmals/weitgehend fehlen würden. Darüber hinaus ließe die Nähe zur Haus- und Familienarbeit die vorhandenen Kompetenzen wie das Ergebnis zufälliger biografischer Erfahrungen geschlechtsspezifischer Sozialisation wirken. Diese ungeklärten und bisweilen fehlenden Kompetenzen könnten Fachkräfte an ihrem Selbstbewusstsein zweifeln lassen und so zu misslingender Kooperation sowie Prozessen gegenseitiger Nicht-Akzeptanz führen. Die von Rabe-Kleberg (ebd.) als letztes aufgeführte *Diffusion der Kontrolle* umfasst die subjektive Fähigkeit des Aushaltens der dargelegten Ungewissheit verbunden mit dem Anspruch, sich gegen Versuche der Standardisierung, Technisierung, Bürokratisierung und fremden Kontrolle erfolgreich zu verteidigen und das eigene Handeln ständig zu reflektieren, zu begründen sowie zu kontrollieren und Verantwortung dafür zu übernehmen. Problematisch bei Erzieher/innen wäre das fehlende Verständnis für die Ungewissheitsstrukturen als professionelle Herausforderung. Vielmehr würden diese als persönliches Scheitern erlebt, geleugnet und/oder verdrängt werden. Daraus würde eine geringe Selbsteinschätzung resultieren, was eine Erklärung und Legitimation des eigenen Handelns nochmals erschweren, zu Hilflosigkeit gegenüber unangemessenen Erwartungen und Kontrollen durch andere Berufsgruppen und Akteure führen und sich somit ebenfalls negativ auf die Kooperation auswirken würde.

Als besonders problematisch stellt Rabe-Kleberg (ebd.) in Bezug auf den Beruf der Erzieher/innen die oftmals fehlende Verbindung zwischen Theorie und Praxis bzw. Handeln und Wissen von Pädagog/innen heraus. Einen entscheidenden Grund dafür verortet sie in der lange auf nichtakademischem Niveau erfolgten Ausbildung in der Kindheitspädagogik und der damit einhergehenden ausbleibenden Forschung an Hochschulen und Universitäten, wodurch (zum Teil immer noch) wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Forschung und damit handlungsleitendes Wissen fehlten und fehlen.

Folgt man dieser Argumentation müsste die Implementierung und Etablierung der kindheitspädagogischen Studiengänge zu einer Veränderung dieser jahrelang vorliegenden Gegebenheiten führen. Welche Chancen und Möglichkeiten dadurch geboten sind und welche Herausforderungen nach wie vor bestehen, zeigt der folgende Abschnitt auf.

### **3 Möglichkeiten und Chancen der Teilakademisierung zur Klärung des Verhältnisses von Kindheitspädagogik und Profession aus professionstheoretischer Sicht**

Rückgreifend auf die dargestellten Professionsdiskurse und Argumentationen legt der Beginn der Verortung der Ausbildung von Kindheitspädagog/innen auf ein akademisches Niveau (neben der weiterhin bestehenden Breitbandausbildung an Fachschulen) eine Veränderung des Verhältnisses von Kindheitspädagogik und Profession nahe. Dies kann anhand von drei Ebenen ausgeführt werden: *zunehmende Etablierung der Kindheitspädagogik als eigenständige Wissenschafts(teil)disziplin, Ausbildung auf einem akademischen Niveau und Verbindung von Theorie und Praxis.*

#### **Zunehmende Etablierung der Kindheitspädagogik als eigenständige Wissenschafts(teil)disziplin**

Als entscheidendes Anzeichen hierfür gilt die Zunahme von kindheitspädagogischen Studiengängen inklusive der Besetzung von Professuren an Hochschulen und Universitäten und der damit im Zusammenhang stehende Ausbau der akademischen Forschung im Bereich der Kindheitspädagogik. Entsprechend liegt mittlerweile eine Vielzahl an Studien vor, die sich explizit mit dem Bereich der institutionellen Bildung vor der Schule beschäftigen und wissenschaftlich basiertes Wissen über (Bedingungen der) Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern sowie über Qualitätsmerkmale einer (guten) Kindertagesbetreuung liefern. Zu denken ist hier beispielsweise an die Studien von Tietze, Dittrich und anderen (2007) zu Qualitätsstandards in der elementaren Bildung, die NUBBEK-Studie (Tietze et al., 2013) oder auch an die Arbeiten von Honig, Joos und Schreiber (2004) zur Frage nach einem guten Kindergarten, um nur einige zu nennen.

Damit in Verbindung steht auch der von Pasternack (in diesem Band) beschriebene Zuwachs an Forschungsressourcen für diesen Themenbereich, der den Anstieg an wissenschaftlicher Forschung erst ermöglicht. So befassen sich zum Beispiel mit der Robert Bosch Stiftung, der Bertelsmann Stiftung, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung etc. Stiftungseinrichtungen zunehmend mit dieser Thematik und tragen durch die Finanzierung von Drittmittel-Projekten zur frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zur Schaffung wissenschaftlich basierter Erkenntnisse bei. Darüber hinaus erfolgt eine finanzielle Förderung beispielsweise auch über BMBF-Programme zur empirischen Bildungsforschung oder auch Wohlfahrtsverbände bzw. Gewerkschaften (Viernickel et al., 2013).

Darüber hinaus kam es zur Gründung von Instituten an Universitäten und (Fach-) Hochschulen, wie beispielsweise dem *Kompetenzzentrum Frühe Kindheit* an der Universität Hildesheim, dem *Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe) mit Sitz in Osnabrück, dem *Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung* (Beki) und dem *Institut für den Situationsansatz* (ISTA) in der *Internationalen Akademie Berlin*, dem *Institut für Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (IBEB) an der Fachhochschule Koblenz und dem *Kompetenzzentrum Frühe Bildung* (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal, die durch die

Produktion, Bündelung und Veröffentlichung von Wissen sowie durch den Transfer und zum Teil die Evaluation dieses Wissens in der Praxis entscheidend zur Profilbildung als wissenschaftliche (Teil-)Disziplin beitragen und -tragen.

Zusammengefasst wurde es dadurch möglich, (umfassende) Forschungsprogramme aufzulegen, bei denen es um die Konstruktion von speziell für die Kindheitspädagogik relevanten Wissensgrundlagen ging und geht und wodurch der erste Schritt einer Professionalisierung der Kindheitspädagogik – die Erarbeitung und Implementierung der Bildungspläne – durch weitere wissenschaftlich begründete und handlungsweisende Dokumente ergänzt werden konnte.

Mit Blick auf die aufgeführten Professionsdiskurse kann hier also von einer Produktion und Bereitstellung von speziellem Berufswissen gesprochen werden, welches eigens für die Disziplin der Kindheitspädagogik generiert wurde und wird und dazu beitragen kann, eine Abgrenzung zu anderen Professionen auszubauen und so die eigene Professionalität zu stärken sowie die Zuständigkeiten für einen bestimmten gesellschaftlichen Teilbereich anhand von einschlägigem Wissen für sich in Anspruch zu nehmen (Abbott, 1988; Parsons, 1968; Rabe-Kleberg, 1999, 2003).

Mit Blick auf eine (weitere) Etablierung stellen Nachwuchswissenschaftler/innen einen entscheidenden Punkt dar, der in der Kindheitspädagogik zum einen durch die zunehmende Anzahl an Qualifikationsarbeiten (Pasternack in diesem Band) sowie durch die Organisation in der Kommission *Pädagogik der Frühen Kindheit* (PdfK) der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) und im *Forschungskolleg frühkindliche Bildung* der Robert-Bosch-Stiftung zur Profilbildung der Disziplin beiträgt. Des Weiteren wurde mit der *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BEK e.V.) eine Interessenvertretung gegründet, die sich für die Ansprüche der Absolvent/innen in der Praxis einsetzt.

Einschränkend sei hier aber auf die Etablierung der Professuren vor allem an (Fach-)Hochschulen verwiesen, bei denen im Unterschied zu Universitätsprofessuren (zumindest rein formal) die Forschung im Vergleich zur Lehre einen eher randständigen Anteil einnehmen muss. Darüber hinaus sind (Fach-)Hochschulen weder promotionsberechtigt, noch die maßgeblichen Träger von Grundlagenforschung.

### **Ausbildung auf einem akademischen Niveau**

Ausgehend von der Annahme der Professionsdiskurse von Wissen und Bildung als zentralen Charakteristika von professionellem Handeln erschließt sich die Bedeutung einer akademischen Ausbildung selbstredend. Im Unterschied zu der bis vor Kurzem ausschließlich an Fachschulen erfolgten Breitbandausbildung ist dabei auf zwei zentrale Merkmale kindheitspädagogischer Studiengänge einzugehen, die sich trotz der Heterogenität der Studiengänge an (Fach-)Hochschulen und Universitäten als wesentliche Bestandteile herauskristallisieren. Zum einen ist das speziell für die Arbeit mit Kindern in den Institutionen vor der Schule vorbereitende Wissen zu nennen, das an den Fachschulen aufgrund der Qualifizierung für die Altersgruppe der 0 bis 27-Jährigen nicht vorliegen kann. Dabei ist von einem wissenschaftlich basierten Wissen auszugehen, welches es den Pädagog/innen ermöglicht, die Bildungs-

und Entwicklungsprozesse der Kinder zu erkennen, zu deuten und aufzugreifen und sie darüber hinaus für die kompetente Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren im Feld und dem Sozialraum qualifiziert. Letztendlich kann im Unterschied zur Fachschulausbildung von einem systematischen Mehrwissen über die Heterogenität im Feld und einer stärkeren Spezialisierung ausgegangen werden, die eigenverantwortliches und autonomes Handeln ermöglicht (Rauschenbach & Berth, 2014).

Darüber hinaus und mit dem Wissen in Verbindung stehend zielt ein Studium zum anderen auf Kompetenzen, Methoden, Fähigkeiten und eine spezielle Haltung (Nentwig-Gesemann, 2008; Nentwig-Gesemann et al., 2011). Dabei bilden der *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik‘* *Bildung und Erziehung in der Kindheit* der *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BEK e.V.) (2009) sowie die Veröffentlichung *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen* der Robert-Bosch-Stiftung (2008) die wesentlichen Dokumente für die Konstruktion kindheitspädagogischer Studiengänge. Als wegweisend für die akademischen Ausbildungen stellen sich in diesen Dokumenten jene aus den Professionsdiskursen herausgearbeiteten entscheidenden Kompetenzen für professionelles Handeln dar. So geht es neben dem bereits aufgeführten Beherrschen von Inhalten vor allem um die Kompetenz der Anwendung von (allgemeinem) Wissen, sozialwissenschaftlichen Theorien und Konzepten auf individuelle Situationen, genauer um die wissens- und methodengeleitete Beschreibung, Analyse und Bewertung und die entsprechenden Handlungsableitungen und dies in komplexen und heterogenen Situationen und vor dem Hintergrund konzeptioneller und institutioneller (und damit auch gesellschaftlicher) Anforderungen, die nicht immer kompatibel mit den Erwartungen, Bedürfnissen oder Ideen aller Beteiligten sind. Eine Kompetenz, die professionstheoretisch zunächst von Oevermann (1979) als entscheidender Bestandteil von professionellem Handeln aufgeführt wurde und fortan richtungsweisend unter den Stichwörtern Paradoxien und/oder Ungewissheiten in den Diskussionen war und ist (Rabe-Kleberg, 2003; Schütze, 1992, 2000).

Neben der Beherrschung und dem Transfer von Wissen soll der Aufbau von Kompetenzen zur Selbstreflexion sowie für eine reflektierte pädagogische Handlungspraxis in den unterschiedlichen Themenbereichen, die durch die Qualitätsrahmen beschrieben werden, die dritte Querschnittsaufgabe während des Studiums bilden. Dadurch wird eine weitere von den Professionsdiskursen postulierte Basis für professionelles Handeln (Oevermann, 1979, 1996; Rabe-Kleberg, 1999, 2003; Schütze, 2000) als Ziel kindheitspädagogischer Studiengänge deklariert. In diesem Zusammenhang der Selbstreflexion und der kritischen Reflexion der pädagogischen Praxis wird in den Qualitätsrahmen sowohl das Bewusstsein für die Ungewissheitsstrukturen und Paradoxien als auch ein adäquater Umgang damit als ein zentral zu förderndes Ziel der Ausbildung postuliert.

Resümierend dürfte ein an den Inhalten der Qualitätsrahmen ausgerichtetes Curriculum professionstheoretisch insofern zu einem veränderten Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession führen, als dass Student/innen nach ihrer Ausbildung ein professionelles Selbstverständnis aufweisen sollten, das sowohl das Wissen für das Arbeitsfeld als auch die Anwendung dieses Wissens in der Praxis und die Refle-



xion der eigenen Handlungen inkludiert und damit die in den Professionsdiskursen wichtigen Charakteristika für professionelles und autonomes Handeln aufweist (Luhmann, 1982; Oevermann, 2002; Rabe-Kleberg, 2003; Schütze, 2000).

### **Verbindung zwischen Theorie und Praxis**

Die Verortung der Ausbildung vor allem an (Fach-)Hochschulen kann sich insofern auf die Entwicklung von professionellen Handlungskompetenzen auswirken, als dass die kontinuierliche Verbindung von Theorie und Praxis im Unterschied zu Universitäten als entscheidendes Charakteristikum dieser Institutionen angesehen werden kann. Dadurch wird der beständigen professionstheoretischen Forderung nach einer Anwendung des (speziellen) Wissens auf die individuelle Situation in der Praxis oder im Oevermann'schen Sinne der Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und hermeneutischem Fallverstehen (Oevermann, 1979) entsprochen. Gleichzeitig dürfte die ausgeprägte Verbindung von Theorie und Praxis, die sich beziehend auf die Qualifikationsrahmen insbesondere durch längere Aufenthalte im Handlungsfeld der Kindheitspädagogik und anschließenden und/oder begleitenden theoriegeleiteten Reflexionsformaten auszeichnen sollte, ebenfalls jene professionelle Handlungskompetenz der Aushandlung zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sowie des kritischen Hinterfragens der eigenen Handlungstätigkeit fördern (Oevermann, 1996; Rabe-Kleberg, 2003).

Dazu sei noch angemerkt, dass sich insbesondere im Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008) keine hierarchische Vorstellung eines Verhältnisses von Theorie und Praxis widerspiegelt, vielmehr geht man entsprechend der Grundphilosophie der Professionsdiskurse von einem aufeinander bezogenen und sich gegenseitig ergänzenden Verhältnis aus, was ebenfalls für professionelle Handlungskompetenzen beim Handeln unter Ungewissheitsstrukturen steht (Rabe-Kleberg, 2003). Resümierend kann demnach das Ausbildungsziel einer professionellen Haltung, die sich durch ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis auszeichnet, also sowohl wissenschaftlich als auch erfahrungsbasiertes Handeln inkludiert, vor dem Hintergrund der Professionsdiskurse als weiteres sich positiv auf das Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession auswirkendes Merkmal festgehalten werden.

Darüber hinaus ist bei der Verbindung von Theorie und Praxis genauer von Wissensproduktion und -anwendung an die oft an (Fach-)Hochschulen praktizierte angewandte Forschung (Praxisforschung) zu denken, die neben der Grundlagenforschung einen wichtigen Bestandteil für die (weitere) Professionalisierung des Handlungsfeldes darstellt, da es nur so möglich wird, Bedarfe, Erfordernisse, Herausforderungen etc. der Praxis zu identifizieren und entsprechende wissenschaftlich basierte Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Hier sei auch nochmals auf jene Institute verwiesen, die entsprechend wissenschaftlicher Standards die Handlungspraxis analysieren und entsprechende Programme, Empfehlungen etc. an die Praxis rückmelden, die dann im besten Fall wieder eine wissenschaftsbasierte Handlungsgrundlage darstellen.

#### **4 Fazit: Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen einer Professionalisierung der Kindheitspädagogik durch die Implementierung der Studiengänge**

Zusammengefasst bildet die Implementierung der kindheitspädagogischen Studiengänge aus einer professionstheoretischen Sicht Chancen für die Wahrnehmung und Definition der Kindheitspädagogik als professionelles Handlungsfeld, mit dem spezifisches Berufswissen und entsprechende professionelle Handlungskompetenzen verbunden werden. Einen ersten Schritt dazu lieferte die Einführung der Bildungspläne in allen 16 Bundesländern. Da diese in ihrer Konzeption auf professionelle Handlungskompetenzen von Pädagog/innen zielen (Rabe-Kleberg, 2007; Schwentesius, 2016) war die damit einhergehende Teilakademisierung ein weiterer wichtiger Schritt zur Professionalisierung des Feldes, wobei der Ausgang gegenwärtig nicht abzusehen ist. Ausgehend von den Professionsdiskursen kann aber festgehalten werden, dass wir es zunehmend mit einem Berufsfeld zu tun haben, in dem es, wenn auch noch in einem vergleichsweise geringen Umfang, zu einer eigenständigen Wissensproduktion, zur Vermittlung dieses Wissen, zur Anwendung und (wenn auch noch sehr gering) zur Evaluation der Handlungspraxis kommt, wodurch gute Ausgangspunkte für eine spezifische Einheit von Wissen und beruflichem Handeln gegeben sind. Darüber hinaus sollten die Studiengänge laut Qualifikationsrahmen so konzipiert sein, dass dort Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt und angeeignet werden können, mit denen den heterogenen, ungewissen und paradoxen Anforderungen der pädagogischen Handlungspraxis professionell begegnet werden kann.

Um die Entwicklungen weiter voranzutreiben, bedarf es umfassender Maßnahmen, um das Verhältnis zwischen Kindheitspädagogik und Profession (weiter) im Sinne eines professionellen Handlungsfeldes zu definieren. Was (nach wie vor) fehlt, sind Studien zu relevanten Wissensbereichen der Kindheitspädagogik (Cloos, 2013; Rauschenbach & Berth, 2014; Weltzien et al., 2017). Fokussierend auf die komplexer gewordenen und sich veränderten Herausforderungen (vor dem Hintergrund eines sich gewandelten professionellen [Selbst-]Verständnisses und aufgrund von Globalisierungsprozessen) ist hier insbesondere an Studien zur Zusammenarbeit mit heterogenen Familien, allgemein zur kulturellen Vielfalt und zum Umgang damit in Kindertageseinrichtungen, zur Auseinandersetzung mit Kindeswohl(gefährdung) und Vielem mehr zu denken. Darüber hinaus sind mit Blick auf die Einführung der Bildungspläne und der daraus resultierenden Herausforderung eines veränderten Bildes vom Kind und den sich wandelnden Vorstellungen von Bildung Studien wichtig, die Veränderungsprozesse von pädagogischen Fachkräften sowie dabei bestehende fördernde und hemmende Bedingungen in den Blick nehmen, umso die Professionalisierungsprozesse in der unmittelbaren pädagogischen Handlungspraxis (weiter) zu begleiten, zu evaluieren und voranzutreiben (Schwentesius, 2016). Nur so wird es möglich, auch hier wissensbasiertes Handeln und kritische Reflexion zu erreichen. Methodisch liegt die Herausforderung in diesem Bereich vor allem auch in einem stärkeren Einbezug der Sichtweisen der Kinder, der mit Blick auf die unterschied-

lichen Forschungsprojekte im Vergleich zu Studien mit pädagogischen Fachkräften und Eltern bisher unterrepräsentiert blieb und dies vor dem Hintergrund eines Partizipationsbegriffs in den für diesen Bereich handlungsleitenden Dokumenten, der die Perspektive und Beteiligung aller postuliert.

Eine weitere Herausforderung in den nächsten Jahren dürfte die Besetzung der Lehrstühle mit einschlägig forschungserfahrenen Professor/innen werden. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, stellt die Ausdehnung der Einführung von Master-Studiengängen dar, die Absolvent/innen für eine akademische Laufbahn qualifizieren. Darüber hinaus wäre mit Blick auf die Forschung eine allgemeine Zunahme der Studiengänge an Universitäten wünschenswert, zum einen aufgrund des dort bestehenden Promotionsrechts und zum anderen da dort vor dem Hintergrund der geringeren Lehrbelastung davon auszugehen ist, dass sich die Professor/innen ausgeprägter mit Forschung beschäftigen und diese stärker in die Lehre einbinden können, was letztendlich zu einer intensiveren Förderung der Forschungskompetenzen von Absolvent/innen und somit des wissenschaftlichen Nachwuchses führen kann.

Hiermit in Verbindung steht auch die Ausdehnung der Qualifikationsrahmen auf den Master-Abschluss, um entsprechende einheitliche Standards einer guten akademischen Ausbildung zumindest formal abzusichern und so zu einer weiteren Profilbildung der Kindheitspädagogik beizutragen.

Eine Begrenzung dieser Entwicklung wird deutlich vor dem Hintergrund des Verhältnisses von 3.000 (Fach-)Hochschul- und Universitätsabsolvent/innen gegenüber 16.500 Schüler/innen, die jährlich ihre Ausbildung an Fachschulen abschließen (Pasternack in diesem Band). So kann beispielsweise im Unterschied zum Lehrer/innenberuf auch längerfristig nicht von einer Vollakademisierung ausgegangen werden, was sich professionstheoretisch letztendlich negativ auf die Wahrnehmung des Verhältnisses von Kindheitspädagogik und Profession auswirken könnte.

## Literatur

- Abbott, A. (1988).* The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006).* Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664–679.
- Bertelsmann Stiftung (2015).* Trends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015. Zugriff am 03.03.2017 unter <https://www.laendermonitor.de/downloads-presse/index.nc.html>
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (2009).* Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der »Kindheitspädagogik«/»Bildung und Erziehung in der Kindheit«. Zugriff am 15.01.2017 unter <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>



- Cloos, P. (2008).* Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Cloos, P. (2013).* Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen (S. 39–62). München: DJI.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969).* The Semi-Professions and their Organisation. New York: Free Press.
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000).* Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(1), 5–19.
- Honig, M., Joos, M. & Schreiber, N. (2004).* Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Jooß-Weinbach, M. (2012).* Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim/Basel: Beltz.
- Keil, J. (2013).* Professionsverständnis in der Frühpädagogik. Genderspezifische Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung. Die Hochschule, 22(1), 88–106.
- Keil, J. & Pasternack, P. (2016).* 10 Jahre Akademisierung der Frühpädagogik. Ergebnisse einer Befragung unter Absolvent\_innen fach- und hochschulischer Ausbildung. In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), Neue Wege für frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) (S. 85–96). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.) (2014).* Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann.
- Kuhn, M. (2013).* Professionalität im Kindergarten. Eine ethnografische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1982).* Funktionen der Religionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982).* Das Technologiedefizit in der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008).* Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen (S. 251–263). Opladen: Barbara Budrich.

- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011).* Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Oevermann, U. (1979).* Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt a.M. (unveröffentlichtes Manuskript).
- Oevermann, U. (1996).* Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002).* Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1968).* Profession. In D. L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Science (Vol. 12) (pp. 536–547). New York: The Macmillan Company.
- Rabe-Kleberg, U. (1996).* Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist ‚semi‘ an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 276–302). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rabe-Kleberg, U. (1999).* Wie aus Berufen für Frauen Frauenberufe werden. In I. Lenz, M. Mae, I. Metz-Göckel, U. Müller & M. Stein-Hilbers (Hrsg.), Transformation – Unternehmensreorganisation – Geschlechterforschung (S. 93–107). Opladen: Leske + Budrich.
- Rabe-Kleberg, U. (2003).* Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rabe-Kleberg, U. (2004).* »Experte« und »Professional« – zwei soziale Praxen des Umgangs mit Ungewissheit. Aufgezeigt am Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im gesellschaftlichen Umbruch. In U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit – Beruf und Profession als Beispiel. SFB-580-Mitteilungen, 13, 7–12.
- Rabe-Kleberg, U. (2007).* Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Der professionelle Habitus muss noch gestärkt werden. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, 8–11.
- Rauschenbach, T. & Berth, F. (2014).* Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (Hrsg.), Abschlussdokumentation der BAGFW-Kampagne Profis für die Kita (S. 20–25). Zugriff am 09.02.2017 unter [http://www.bagfw-esf.de/fileadmin/user\\_upload/ESF/Aktuelles\\_2015/150310\\_KiKa\\_bagfw\\_A4\\_Web\\_final.pdf](http://www.bagfw-esf.de/fileadmin/user_upload/ESF/Aktuelles_2015/150310_KiKa_bagfw_A4_Web_final.pdf)

- Robert Bosch Stiftung* (2008). Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschule. Zugriff am 15.01.2017 unter [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK\\_orientierungsrahmen\\_druckversion.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf)
- Schütze, F.* (1992). Sozialarbeit als »bescheidene Profession«. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Schütze, F.* (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütze, F.* (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Schwentenius, A.* (2016). Bildungsreform und Professionalisierung. Eine Interviewstudie mit Pädagoginnen zur Implementierung des Programms »Bildung: elementar« in Sachsen-Anhalt. Opladen: Budrich UniPress.
- Stichweh, R.* (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtung aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Stichweh, R.* (2013). *Wissenschaften, Universitäten, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Transcript.
- Stichweh, R.* (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R.* (2005). Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 31–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Viernickel, S. & Hanisch, A.* (2007). *Pädagogische Qualität entwickeln* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B.* (Hrsg.) (2013). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L.* (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 01.03.2017 unter [http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx\\_pdforder/expertise\\_gute\\_bildung\\_2013\\_Kapitel\\_1-3\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf)

- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bense, J. & Haug-Schnabel, G. (2015). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i.Br.: Herder.*
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und institutionellen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung (S. 2–26). Wiesbaden: Springer VS.*